

Musikwissenschaftliches Fachseminar für German-Studies-Studenten — Ansätze zu einer Methodik im fachlichen Unterricht

Kirsten BEISSWENGER

1. Rahmenbedingungen

Bereits der Titel des Beitrags verdeutlicht die Zittersituation, in der man als Lehrkraft steht, wenn es um die Vermittlung eines fachlichen Inhalts in einer Fremdsprache geht. Im angesprochenen Fall handelt es sich um die Vermittlung von Musik bzw. Musikwissenschaft in deutscher Sprache in einem universitären Seminar an einer Hochschule außerhalb des deutschen Sprachraums. An den deutschen Universitäten übernimmt bekanntermaßen das Fach Musikwissenschaft die Lehre über die Musik. Dieses weit verzweigte Fach wurde stets, um hier die Definition der wichtigsten und umfangreichsten deutschsprachigen Enzyklopädie für Musik, der *Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG) wiederzugeben, allgemein „als die Gesamtheit der Fachgebiete und Methoden verstanden, die sich dem Studium musikalischer Phänomene samt ihren außermusikalischen materiellen, personellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Begleiterscheinungen in allen ihren Aspekten widmet: als Wissenschaft und Kunst, theoretisch und fachpraktisch, als akustische Größe, als Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung, als Text, Ausführung und Schallquelle, als komponierte und rezipierte, als historisch wie ästhetisch gewürdigte, beurteilte und gedeutete, sei es bio- oder historiographisch, theoretisch, psychologisch, experimentell, statistisch, messend oder anders.“ (Artikel „Musikwissenschaft“, MGG2, Sachteil Bd. 6: 1997, Sp. 1790f.). Der Fülle der hier genannten Aspekte entsprechend gliedert sich das Fach in verschiedene Teilbereiche. Betrachtet man allein den Zweig „Musikgeschichte“ (und hier ist ganz eurozentristisch die europäische Mu-

sikgeschichte gemeint bzw. die der westlichen Kunstmusik), so kommt man mit mehreren Unterpunkten in Berührung wie Notationskunde, Geschichte der Musiktheorie, Philologie, Analyse oder Instrumentenkunde.

Diese theoretisch vielschichtige Aufgabe gilt es in der Regel an Fachstudenten zu vermitteln. Ich unterrichte jedoch DaF-Studenten resp. German-Studies-Studenten in einem deutschsprachigen Seminar in einer Abteilung für deutsche Sprache und Kultur an einer japanischen privaten Universität, die in einem vierjährigen Studiengang ihr Studium mit dem Abschluss eines Bachelor absolvieren. Die Abteilung, die pro Jahrgang 160 bis 180 Studenten aufnimmt, hat sich im Laufe der vergangenen Jahre von einem rein bildungsorientierten Fremdsprachenunterricht abgewendet¹⁾ und hat mehr und mehr den auf der kommunikativen Methode basierenden fertigkeitenorientierten Unterricht in das Curriculum eingearbeitet²⁾, für den die *native-teacher* unter dem Lehrpersonal hauptsächlich zuständig sind. Mit fünf fest angestellten Lehrkräften stellen die *native-teacher* 1/5 des Personals der Abteilung, hinzu kommen für den reinen Sprachunterricht elf deutschsprachige Lehrbeauftragte. Die fest angestellten *native-teacher* werden darüber hinaus auch für den ab dem dritten Studienjahr erteilten Fachunterricht der Abteilung eingesetzt, und zwar für Seminare, Lektürekurse, Vorlesungen oder Übungen in deutscher Sprache. Da dieser Fachunterricht nicht auf die klassische Germanistik (also Literaturwissenschaft, Mediävistik und Linguistik) eingeschränkt ist, sondern auch andere Bereiche der Kultur, Geschichte oder Gesellschaft der deutschsprachigen Länder umfasst, ist es für mich als ausgebildete Musikwissen-

-
- 1) Inhalt dieser Form des Unterrichts ist 1. die Aneignung der grundlegenden Grammatik, um dann mit Hilfe des Wörterbuchs Fachliteratur verstehen zu können, 2. durch die Lektüre des deutschen Originals die deutsche Gesinnung kennen zu lernen, um damit zum tieferen Verständnis der eigenen zu kommen. Vgl. hierzu Ausschuss für Deutschunterricht und Sprachwissenschaft der Gesellschaft für Germanistik Japans (Hrsg.), *Grundprobleme des Deutschunterrichts in Japan*, Tokyo, 1991, wiedergegeben nach Slivensky und Boeckmann 2000: 25). Zu den Traditionen des Fremdsprachenunterrichts in Japan vgl. auch Boeckmann 2003 und Boeckmann 2006: bes. 35–47.
 - 2) Dies ist erstrangig an einem sich über drei Jahre erstreckenden integrierten Sprachkurs zu erkennen, der die Studenten zum „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ führen soll.

schaftlerin möglich, ein deutschsprachiges Fachseminar Musik anzubieten. Die Zielsetzung ist ein auf der kommunikativen Methode basierender Fachunterricht. Dies bedeutet, dass die Lektüre — allerdings didaktisch aufbereiteter — Fachtexte nicht im Mittelpunkt steht. Vielmehr sollen sich die Studenten in einem fertigungsorientierten Unterricht selbst am Lernprozess beteiligen und erhalten entsprechende Aufgabenformen. Die Tatsache, dass die Studierenden keine Fachstudenten sind, hat zur Folge, dass die zur Vermittlung der Musik erwünschten Grundkenntnisse aus den Bereichen Gehörbildung, Kontrapunkt und Harmonielehre, ja gar aus dem Bereich der Formen- und Gattungslehre, wenn überhaupt, nur rudimentär vorhanden sind. Stillschweigend können allerdings Kenntnisse des Notenlesens, zumindest im Violin- und Bassschlüssel, vorausgesetzt werden.

An dieser Lageskizzierung lässt sich erkennen: Als Lehrkraft, die solches Wissen im fremdsprachlichen deutschsprachigen Fachunterricht lehrt, sitzt man nicht nur zwischen zwei Stühlen, sondern zwischen dreien, was sich in folgender Frage artikulieren lässt: Wie vermittelt man Laien im Fremdsprachenunterricht fachliches Wissen über Musik?

2. Musik im DaF-Unterricht

Für den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht liegen bereits verschiedene Untersuchungen innerhalb der Fremdsprachenforschung vor, so etwa — um nur einige der neueren Arbeiten zu nennen — eine Untersuchung über die Relevanz von Kunst und Musik in DaF-Lehrbüchern (Badstübner-Kizik 2002) oder — bezogen auf die Pop- und Rockmusik — Beiträge über den Einsatz von Musik im interkulturellen Unterrichtskontext (vgl. Geiger 2002, Seidl 2002, Schmitt 2005). Verschiedene Beispiele für den Einsatz von Kunstmusik im DaF-Unterricht stammen beispielsweise von Rainer-E. Wicke (Wicke 2000).

Eine methodische Untersuchungsaspekte in den Vordergrund rückende Studie stammt von Gabriele Blell. Blell formuliert das Ergebnis, dass Kunst bzw. Musik fremdsprachliches Handeln anregen können und im Lerner individuelle Prozesse der Musikverarbeitung induzieren und somit

meist subjektiv-kreative Sprachprozesse bewirken. Der Weg zu diesem Ziel führt im Fall von Musik über die Fähigkeit, in Metaphern das Gehörte zu verbalisieren, es also in subjektive Sprachtexte umzuwandeln (Blell 1996: 43–68). Objektive Wahrheiten stehen bei diesem Ansatz nicht im Vordergrund, vielmehr sollen „viele gleichberechtigte Möglichkeiten der Interpretation“ geschaffen werden (Blell 1996: 49).

Diesem auf den Sprachunterricht zugeschnittenen sprachdidaktischen Ansatz steht ein musikdidaktischer gegenüber. Hier geht es um den Verstehensprozess von Musik. „Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas“. Dies ist der Grundsatz in einem Dialog zwischen Christoph Richter und Wilfried Gruhn, einem Musikdidaktiker und einem Musikpsychologen.

Um den Sinn oder den Inhalt eines Musikstücks identifizieren zu können, muss es erst gehört werden. Erst dadurch kann seine Aussage erkannt werden.

Richter geht nach der Methode des „entdeckenden Lernens“ vor, bei dem vor der Interpretation bzw. Analyse des Musikstücks das Nachdenken und Nachvollziehen von dessen Gefühlswelt steht und das Herausfinden, wie diese Eindrücke entstanden sind. In einem weiteren Schritt soll seine musikalische Darstellung benannt werden. An diesem Punkt mündet Richters Vorschlag in eine kognitionspsychologische Verfahrensweise, d. h. das Gehörte soll bildnerisch dargestellt werden (Gruhn und Richter 1994: 15).

Bei diesem musikdidaktischen Ansatz steht mit der Forderung nach dem Nachvollziehen der Gefühlswelt eines musikalischen Werkes das gesprochene Wort an erster Stelle. Die Lerner sollen in Worten ihren Eindruck des Stückes artikulieren. Will man eine solche didaktische Methode in den fremdsprachlichen Unterricht übertragen, ist man mit der Frage konfrontiert, wie man bei den Lernern eine solche Verbalisierung erreicht. Rein subjektiv-kreative Sprachproduktionsprozesse dürfen nicht das Ziel des Artikulierens sein, da es inhaltlich um die Vermittlung von objektiven Wahrheiten geht, also um die Vermittlung von musikalischem Fachwissen.

Der Anspruch an das Fachliche ist entscheidend, denn der Versprachlichungsprozess findet in einem universitären Seminar statt, steht also in einem wissenschaftlichen Kontext. Neben der Vermittlung von Grundkenntnissen des wissenschaftlichen Arbeitens ist es das inhaltliche Ziel des Seminars, den Lernern neben dem biographischen Wissen und dem Wissen über Epochen eine Einführung in die Gattungs- und Formenlehre zu geben und ihnen erste Einblicke in die musikalische Analyse zu vermitteln.

Auf den zuletzt genannten Punkt will ich im Folgenden ausführlicher anhand von zwei Beispielen eingehen.

Die musikalische Analyse ist bekanntermaßen der Weg zum musikalischen Verständnis. In der musikpsychologischen Forschung wird als wichtiges Mittel der prae-analytischen Phase die Metapher genannt (Kleinen 1994). Unter ihnen sind diejenigen am wichtigsten, die von einer körperlichen und sinnlichen Erfahrung ausgehen, also Bereiche wie Raum, Zeit, Natur, Wärme, Kraft, Licht usw. (Blell 1996: 49ff.). Blell nennt, sich auf Kleinen³⁾ berufend, diese verschiedenen Metaphernbereiche, die eine Versprachlichung auf der Assoziationsebene ermöglichen. Ihre Entfaltung ruft Blell durch gezielte Fragen zu den einzelnen Bereichen hervor.⁴⁾

Dabei geht es Blell jedoch nicht um die metaphorische Sprache der Musikwissenschaft, die als ästhetisches Zeichen kraft ihrer poetischen Qualität das Kunsthafte der Musik in den Text transformiert. Zur Verbalisierung der Musik hat die Fachsprache „Musik“ Metaphern spendende Bildfeldergemeinschaften entwickelt, die es zu beherrschen gilt, um sich als mit „Metaphernkompetenz“ ausgestatteten Experten ausweisen zu können und um jenseits gegensätzlicher Positionen im fachlichen Streit einen Verstehenskonsens zu schaffen. In einer materialreichen Dissertation hat

3) Kleinen 1994 stützt sich auf die Studien über die Metaphern von George Lakoff. Lakoff wählte die Bezeichnung Invarianztheorie, die erklärt, wie aus einfachen Vorstellungsschemata auf dem Weg über die Metapher abstraktes Denken entsteht, vgl. Lakoff 1990: 39–74.

4) Zu den Bereichen Raum, Zeit und Wärme stellt sie einige mögliche Fragen vor, vgl. Blell 1996: 54.

Thomas Störel die wichtigen Bildfeldergemeinschaften wie Klangfarbe, Satzgewebe, Musiksprache, Tonraum, Tonstrom, Werkarchitektur u. a. vorgestellt und diskutiert. Dabei konnte er nachweisen, dass der Metaphernpraxis der Fachsprache „Musik“ eine fachliche Tradition zugrunde liegt, die in musik- und wissenschaftsgeschichtliche Prozesse eingebunden ist.⁵⁾

Blells und Störels Methoden zum Sprechen über Musik stehen in Bezug zu ihren Zielen: Bell benutzt Musik als Anlass zum sprachlichen Handeln im Fremdsprachenunterricht, also als Material zum (kreativen) Sprechen und Schreiben für Fremdsprachlerner. Störel hingegen untersucht die hochkomplexe Fachsprache der Musik unter dem Aspekt der Metapher und benennt den Experten, der sie nach jahrelangem Umgang einzusetzen versteht.

Blells Vorgehensweise eröffnet vielfältige subjektive wahrnehmungs- und erkenntnistheoretische Wege beim Umgang mit Musik, doch zielt sie nicht auf das Erarbeiten von objektiven Wahrheiten über Musik hin. Bei der metaphorischen Sprache von Störels Untersuchungsgegenstand handelt es sich um die Metaphorik in der Fachsprache, ja Wissenschaftssprache „Musik“, mit der fremdsprachliche Lerner allenfalls im Verlauf einer Unterrichtseinheit (Seminar) ansatzweise vertraut gemacht werden können. Sie ist somit nicht tauglich, die hier angesprochenen Lerner in der prae-analytischen Phase an die Gefühls- und Empfindenswelt eines musikalischen Werkes heranzuführen.

3. Angewandte Methodik

Das Ziel, im fremdsprachlichen Unterricht objektive Wahrheiten erarbeiten zu können, findet nun bei meiner Vorgehensweise nicht über die Metapher statt, sondern über das beschreibende Adjektiv. Beschreibende Adjektive in der prae-analytischen Phase zur Charakterisierung eines Musikstückes einzusetzen, ist methodisch nicht unbekannt. Rainer-E. Wicke

5) Zur Metaphorik im Fach Musikwissenschaft vgl. Störel 1997, zu den Bildfeldergemeinschaften vgl. bes. S. 65ff.

hat zu dieser Vorgehensweise bereits Beispiele vorgestellt.⁶⁾ Adjektive als Mittel, sich auf der sprachlichen Ebene einem Musikstück zu nähern, haben gegenüber der Metapher den Vorteil, dass sich die Lerner gerade nicht auf den Prozess der Illusionsbildung einlassen müssen. Der Einsatz der Metapher im Fremdsprachenunterricht, wie von Blell durchgeführt, hat seine Berechtigung, beispielsweise dann, wenn die Komposition eine Grundlage für kreative Arbeitsformen bildet (kreative Textproduktion, Anfertigen von Zeichnungen, szenisches Spiel o. ä.). In einem Fachseminar geht es jedoch gezielt um „das Verstehen von etwas als etwas“, um hier die Formulierung Richters wieder aufzugreifen. Das Adjektiv bildet eine Grundlage, um die fremdsprachlichen Lerner mit in der Regel rudimentären Fachkenntnissen an dieses Ziel heranzuführen.

Der Vorteil des beschreibenden Adjektivs gegenüber der Metapher ist seine Zielgerichtetheit. Adjektive lassen sich zunächst sammeln, in verschiedene Kategorien unterteilen, und dann je nach geplanter Höraufgabe einsetzen bzw. abrufen. Folgende Kategorien kommen zur Anwendung:

1. zur Wiedergabe von Stimmungen und Affekten⁷⁾;
2. zur Verdeutlichung von Tempovorstellung und Dynamik;
3. zur Verbalisierung der Bewegung der Musik.

Im Mittelpunkt der prae-analytischen Phase steht das Erarbeiten einer Adjektivliste. Während oder nach den Hördurchgängen erfolgt die Zuordnung der Adjektive zum Gehörten, um davon ausgehend die eigentliche Analyse zu beginnen. Für diesen Arbeitsschritt sind mehrere Modelle möglich, von denen hier zwei vorgestellt seien. Das eine stammt aus meinem Seminar „Musik und Reise“, das andere aus meinem Seminar „Musik und Fest“. An den Beispielen will ich zeigen, dass die sprachliche

6) Vgl. etwa den Unterrichtsvorschlag zu Leroy Andersons „Musical Typewriter“, in: Wicke: 46–55.

7) Affekt (bzw. die Affektenlehre) ist ein zentraler Begriff des musikalischen Barocks und bezeichnet den leidenschaftlichen Erregungszustand, den die Aussenwelt im Menschen hervorruft. Die Affektenlehre ist demzufolge die Lehre von den die menschliche Seele bewegenden Leidenschaften und Gemütsbewegungen.

Leistung der Studierenden nicht beim Zusammenstellen der Adjektivlisten stehen bleibt, sondern sie darüber hinaus inhaltliche Zusammenhänge sprachlich erarbeiten und darstellen sollen.

Im Seminar „Musik und Reise“ werden an Kompositionen aus unterschiedlichen Epochen verschiedene in der Historie mögliche Reiseformen thematisiert: Reisen zu Fuß, Reisen in der Postkutsche, Reisen mit dem Schiff, Reisen mit der Eisenbahn. Für das Reisen mit dem Schiff wähle ich die „Venetianischen Gondellieder“ aus „Lieder ohne Worte“ (op. 19, 30, 62) von Felix Mendelssohn Bartholdy (1809–1847).

Im Seminar „Musik und Fest“ sollen verschiedene Feste anhand von Kompositionen vorgestellt werden: das barocke Fest mit der Feuerwerksmusik von Georg Friedrich Händel (1685–1759), das Thema Karneval mit „Carnaval“, op. 9, von Robert Schumann (1810–1856), das akademische Fest mit der „Akademischen Fest-Ouvertüre“, op. 80, von Johannes Brahms (1833–1897). Den Eingang des Seminars bildet jedoch, einem Unterrichtsvorschlag Werner Abeggs teilweise folgend (Abegg 1984: 76ff.), das Bauernfest mit dem programmatischen Cembalostück „Pauern Kirchfahrt“ von Heinrich Ignaz Franz von Biber (1644–1704), dem 3. Satz aus der Sinfonie Nr. 6 (Pastorale) von Ludwig van Beethoven (1770–1827), und dem Abschnitt „Bauernhochzeit“ aus Smetanas (1824–1884) sinfonischer Dichtung „Die Moldau“. Auf die Arbeit mit den Werken zum Thema Bauernfest, speziell auf die mit der Komposition von Biber, möchte ich abschließend eingehen.

4. Das Arbeiten mit Adjektiven in der prae-analytischen Phase

A: Zu den Gondelliedern von Mendelssohn:

Die vorbereitende Phase für die Analyse der Venetianischen Gondellieder zieht sich über mehrere Etappen.

1. Beschäftigung mit der „Barcarolle“ von Frédéric Chopin (1810–1849) ohne Kenntnisse des Komponistennamens und des Werknamens. Beim Hören des Stücks suchen die Lerner aus einer Auswahl an Fotos, meist Abbildungen aus Zeitschriften, (Landschaften, Personen etc.) ein ihrer Meinung nach zur Musik passendes Foto aus und begründen ihre

Auswahl. Wichtigste Kriterien an der Tafel sammeln.

2. Dem Stück einen Titel geben.

3. Die Lerner erhalten nun eine Liste an beschreibenden Adjektiven, aus der sie ihrer Meinung nach passende Adjektive dem Stück zuordnen sollen. Die Adjektive sind folgende: aggressiv, feurig, fröhlich, heiter, leise, lyrisch, melancholisch, schaukelnd, sonnig, stürmisch, träge, traurig.

Die Begründung für ihre Wahl sollen sie mit Hilfe der Noten (Werk noch ohne Titel) vornehmen. Hiermit ist nun wieder der Weg für die musikalische Analyse geebnet.

Bei der nächsten Etappe erhalten die Studenten Textmaterialien zu dem Lied für Gesangsstimme und Klavier mit dem Titel „Venetianisches Gondellied“ von Felix Mendelssohn Bartholdy, zu dem zunächst textanalytische Aufgaben gestellt werden (siehe Anhang 1). Für den Einstieg in die musikalische Analyse erhalten die Studenten die ihnen bereits durch die Beschäftigung mit Chopins „Barcarolle“ bekannte Adjektivliste. Die Aufgabe ist dieselbe wie bei dem Chopinstück, nämlich die Adjektive zuzuordnen.

Nach Begründungen und Absprachen werden nun gemeinsam die Gattungsmerkmale des musikalischen Charakterstücks „Barkarole“ erarbeitet, die in einem Arbeitsblatt zusammengefasst sind (siehe Anhang 1, Blatt 2). Dieses wiederum ist nun der Ausgangspunkt für die analytische Arbeit an den drei Gondelliedern aus den „Liedern ohne Worte“ von Mendelssohn. Die Studenten-Gruppe unterteilt sich in drei Kleingruppen und jede Gruppe soll nun versuchen, die Gattungsmerkmale in jeweils einer Komposition zu identifizieren. Als Abschluss folgt die Vorstellung der Ergebnisse im Plenum.

B: Zum Thema Bauernfest im Seminar „Musik und Fest“

Zur Hinführung zum Thema sollen die Studenten verschiedene Bilder (Stiche und Gemälde) mit Festdarstellungen aus dem 17. bis 19. Jahrhundert beschreiben, unter denen auch einige Abbildungen von Bauernfesten sind (Maifest, Kirchweih, Bauernhochzeit). Ziel dieser ersten Unterrichtssequenz ist es, die Studenten auf die Vielfalt der Festmöglichkeiten aufmerksam zu machen und ihnen Material zu liefern zur Beantwortung der

Definitionsfrage, was ein Fest sei. Die Arbeit am Thema Bauernfest wird mit der Aufgabe eingeleitet, die Vorstellungen vom Bauernleben zu artikulieren. Im Vergleich dazu soll das Bild vom Bauern auf den Festdarstellungen benannt werden.

Hiervon ausgehend kann nun die Adjektivliste zum Thema Bauer erstellt werden, die dann mit meinen Ergänzungen differenziert wird. Auf dieser Grundlage beginnt dann die Hörarbeit (Zuordnung der Adjektive), bei der in diesem Fall die Lerner zunächst alle drei Kompositionen ohne Hinweise auf die Komponisten und Werktitel in direkter Abfolge vorgespielt bekommen und sie charakterisieren sollen. Für die Einzelanalyse stehen unterschiedliche Wege zur Auswahl. Dem Arbeitsblatt (siehe Anhang 2) zur „Pauern Kirchfahrt“ von Biber zufolge geht es bei diesem Stück zunächst darum, den Titel zu klären und sich bewusst zu machen, was eine Kirchfahrt ist. Im nächsten Schritt heißt es den Zusammenhang von Kirchgang und Fest zu benennen. Hierfür können auf die Kenntnisse zurückgegriffen werden, die die Studenten bei der Bildanalyse erworben haben. Festliche Handlungen finden in der Kirche statt (z. B. Hochzeit) oder aber nach dem Gottesdienst.

Mit diesem Horizont komponieren die Studenten nun theoretisch in Kleingruppenarbeit eine fiktive Komposition mit 3 bis 5 Abschnitten zum Thema Bauernkirchfahrt, für die sie sich Gedanken machen sollen zu folgenden Aspekten: Überschrift, Tempo, Taktart, Verschiedenes. Unter dem letzten Punkt können beispielsweise Instrumente, Charakter des Abschnitts (Affekt) oder Satzbezeichnungen genannt werden. Die einzelnen fiktiven Kompositionen werden vorgestellt und besprochen. Den Abschluss der Unterrichtssequenz bildet die Analyse der Komposition Bibers und ein Vergleich mit den studentischen Ergebnissen.

5. Schlussbemerkung

Auch wenn insgesamt im Seminar unterschiedliche Unterrichtsmethoden⁸⁾ zum Einsatz kommen, so stellt die hier vorgestellte analytische Be-

8) Auf die Fachtextlektüre wurde bereits aufmerksam gemacht, eine andere zentrale Methode ist das Halten von Referaten.

schäftigung mit Musik einen Mittelpunkt im Unterricht dar. Fachdidaktische und kommunikative Aspekte im Sinne einer DaF-Methodik überschneiden sich hierbei. Einen wichtigen Punkt im Unterrichtsablauf bildet die Arbeit mit Adjektivlisten, um mit ihrer Hilfe einen ersten Einstieg in die musikalische Analyse zu erhalten. In dem Beispiel aus dem Seminar „Musik und Reise“ ist die Adjektivliste bereits vorbereitet, die Aufgabe der Studenten ist in erster Linie eine kognitive, d. h. sie müssen die Adjektive zuordnen. Das Beispiel aus dem Seminar „Musik und Fest“ geht einen Schritt weiter und verlangt von den Studenten, selbst Adjektivlisten aufzustellen, die dann ergänzt werden. In welcher Form auch immer man diese Listen einsetzt, sie ebnet den Studenten den Weg für die Arbeit mit der Musik und bauen ihnen Brücken, über Musik zu sprechen bzw. sich auf die analytische Arbeit in einer Fremdsprache einzulassen. Die weiteren Aufgaben des Unterrichtsablaufs führen die Seminarteilnehmer schließlich an das musikalische Werk und das musikalische Verstehen heran. Dadurch gelangen sie fürs erste zu einem tieferen Einblick in musikalische Werke, als wenn sie einen Fachtext darüber lesen würden.

Literatur

- Abegg, Werner: *Programmusik im Unterricht*, Regensburg: Gustav Bosse, 1984.
- Badstübner-Kizik, Camilla: „Zwischen Wiener Klassik und Expressionismus. Seh- und Hörerfahrungen polnischer DaF-Studierender“, *Studia Germanica Gedanensia*, Gdansk: Universitätsverlag Verzpren, 10 (2002): 149–177.
- Blell, Gabriele: „Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht“, Blell, Gabriele und Hellwig, Karlheinz (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt: Lang 1996, 43–68.
- Boeckmann, Klaus-Börge: „Angemessene Methodologie im DaF-Unterricht. Kulturgeprägte Lehr- und Lernformen in Japan“, *InfoDaF* 30, 5 (2003): 467–475.
- Boeckmann, Klaus-Börge: *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*, Innsbruck: Studienverlag, 2006.
- Geiger, Klaus: „Musik im Literatur- und Landeskundeunterricht“, *Mitte. Zeitschrift für interkulturelle Begegnung* 1 (2002), 103–112.
- Gruhn, Wilfried und Richter, Christoph: „Was heißt Musik verstehen? Ein Dialog zwischen

- Wilfried Gruhn und Christoph Richter“, *Musik und Unterricht* 28 (1994), 12–21.
- Kleinen, Günter: *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*, Kassel: Bosse, 1994.
- Lakoff, George: „The invariance hypothesis: is abstracted reason based on image-schemas?“, *Cognitive Linguistics* 1 (1990): 39–74.
- Mielke-Gerdes, Dorothea, Cadenbach, Rainer, Jaschinski, Andreas, von Loesch, Heinz: Artikel „Musikwissenschaft“, *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG2), Sachteil, Band 6, Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume. Zweite, neubearbeitete Auflage hrsg. von Ludwig Finscher, Kassel: Bärenreiter und Stuttgart/Weimar: Metzler 1997, 1789–1834.
- Schmitt, Andrea: „Lieder im DaF-Unterricht — Konzepte und Lehrmaterialien“, *Info DaF* 32, 5 (2005), 500–507.
- Seidl, Christian: „Einsatz deutscher Rockmusik für interkulturelle Landeskunde im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, *Mitte. Zeitschrift für interkulturelle Begegnung* 1 (2002), 90–102.
- Slivensky, Susanna und Boeckmann, Klaus-Börge: „Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten“, in: Rösler, Albrecht, Boeckmann, Klaus-Börge, Slivensky, Susanna: *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder — ein Handbuch*, München: Iudicium, 2000, 23–39.
- Störel, Thomas: *Metaphorik im Fach. Bildfelder in der musikwissenschaftlichen Kommunikation*, Tübingen: Narr, 1997 (Forum für Fachsprachen-Forschung 30).
- Wicke, Rainer-E.: *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*, München: Iudicium, 2000.

Anhang

Anhang 1

Felix Mendelssohn Bartholdy: Liedanalyse

Lesen Sie das Gedicht, den Text eines Liedes von Mendelssohn (Text nach Th. Moore):

Wenn durch die Piazzetta
Die Abendluft weht,
Dann weißt du, Ninetta,
Wer wartend hier steht.

Ein Schifferlied trag' ich
Zur selbigen Zeit,
Und zitternd dir sag' ich:
Das Boot ist bereit.

Du weißt, wer trotz Schleier
Und Maske dich kennt.
Du weißt, wie die Sehnsucht
Im Herzen mir brennt.

O komm jetzt, wo Lunen
Noch Wolken umzieh'n,
Lass durch die Lagunen,
Geliebte, uns flieh'n.

Lesen Sie den Text des Liedes.

Welche Ortsangaben finden Sie, welches Fahrzeug wird genannt? _____

Was meinen Sie, in welcher Stadt spielt die Gedichthandlung? Warum? _____

Welche Art von Lied ist es? Naturlied - Liebeslied - Tageszeitenlied?
Warum? _____

Schreiben Sie zu dem Lied einen Titel: _____

Hören Sie das Lied: Wie charakterisieren Sie es?

lyrisch	schaukelnd
stürmisch	melancholisch
schnell	heiter
träge	fröhlich
sonnig	aggressiv
leise	traurig
langsam	sanghaft

Wodurch entsteht dieser Charakter? _____

Blatt 2

Das Venetianische Gondellied — die Barkarole

Felix Mendelssohn Bartholdys Lied heißt „Venezianisches Gondellied“. Damit hat das Lied nicht nur einen Titel. Gondellieder sind Charakterstücke, die im 18. und 19. Jahrhundert beliebt waren. Eine weitere Bezeichnung für diesen Liedtyp ist „Barkarole“. Barkarole ist die deutsche Version des italienischen Wortes „barcarola“; auf Deutsch heißt barcarola Gondellied.

Die Gondel ist das für Venedig typische Schiff, das eigentliche Fahrzeug der Lagunenstadt. Zunächst waren die Gondellieder die Lieder, die die Schiffer bzw. Gondoliere gesungen haben. Meistens sind es Liebeslieder, manchmal aber auch Fischerlieder, also Arbeitslieder. In der Kunstmusik sind Gondellieder in erster Linie Sololieder mit Klavierbegleitung, sie können aber auch in Opern des 19. Jahrhunderts erscheinen. Auch in der Instrumentalmusik gibt es Barkarolen, meistens als Klavier-Solo-Stück. Am berühmtesten ist die Barkarole von Chopin (op. 60).

Was sind die Gattungsmerkmale der Barkarole?

Die Taktart: 3/8, 6/8, 12/8-Takt ist typisch, manchmal aber auch der 2-Takt.

Das Tempo: ein lyrisches gemäßigtes Tempo, in Opern auch ziemlich schnell.

Die Tonart: in der Regel sind es fröhliche Gesänge der Schiffer, doch gibt es auch melancholische Stücke in Moll-Tonarten.

Die Melodik: eine sanghafte Melodie in kleinen Intervallschritten. Oft ist die Melodie mit Terzen und Sexten verstärkt. Dadurch entsteht ein sentimentaler Klang.

Die Begleitung: Schaukelmotiv, auf- und absteigende Arpeggien.

Aufgabe: Untersuchen Sie eines der drei „Venetianischen Gondellieder“ aus den „Lieder ohne Worte“ von Felix Mendelssohn Bartholdy anhand der genannten Gattungsmerkmale. Fallen Ihnen weitere Merkmale auf?

Anhang 2

Heinrich Ignaz Franz von Biber (1644–1704)

Sonata B-Dur *Die Pauern Kirchfahrt*

1. Warum gibt es zwischen diesem Stück mit dem Namen Die „Pauern Kirchfahrt“ und dem Thema „Fest“ eine Verbindung? Nennen Sie Gründe. _____

2. Entwerfen Sie eine Komposition mit dem Titel Die „Pauern Kirchfahrt“ mit mindestens 3 Abschnitten. Geben Sie jedem Abschnitt eine Überschrift, Tempoangabe und eventuell eine Taktart. Unter „weitere Angaben“ können Sie Hinweise zur Instrumentation, Charakteristik o. a. zusammenfassen.

	Abschnitt 1	Abschnitt 2	Abschnitt 3	Abschnitt 4	Abschnitt 5
Überschrift					
Tempo					
Taktart					
Weitere Angaben					

3. Sehen Sie die Noten. Bibers Komposition hat _____ Abschnitte. Wie teilen sich die Abschnitte räumlich und zeitlich auf?

Abschnitt ____ bis ____ :

Abschnitt ____ bis ____:

Abschnitt ____ bis ____:

Welche Abschnitte wirken besonders bäuerisch? Warum?
